

Allemann-Ghionda, Cristina

## **Ganztagsschule - ein Blick über den Tellerrand**

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 206-215. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2004)*



### Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: Ganztagsschule - ein Blick über den Tellerrand - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 206-215* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20610 - DOI: 10.25656/01:2061

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20610>

<https://doi.org/10.25656/01:2061>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

L. 018. 54(058) alr

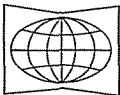
Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2004

## Neue Chancen für die Bildung

Mit Beiträgen von

Cristina Allemann-Ghionda, Stefan Appel,  
Ulrike Arens-Azevedo, Tino Bargel,  
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,  
Karl-Heinz Held, Heinz Günter Holtappels,  
Harald Ludwig, Volker Nitzschke,  
Rolf Oerter, Rolf Richter, Ulrich Rother,  
Barbara Schaeffer-Hegel, Henning  
Scheich, Stefan Sell, Dieter Wunder



**WOCHENSCHAU VERLAG**

## **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2003

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autoren- auskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Bilder auf der Titelseite wurden von der Firma Wehrhitz zur Verfügung gestellt.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Printed in Germany  
ISBN 3-87920-725-9

**Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt/Main**

05/272, 2004

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
<b>1. Leitthema</b>	
1.1 Rolf Oerter: Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht .....	10
1.2 Harald Ludwig: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule .....	25
1.3 Dieter Wunder: Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule .....	42
1.4 Barbara Schaeffer-Hegel: Zukunftsfaktor Kinder .....	54
<b>2. Entwicklung in den Bundesländern</b>	
2.1 Ulrich Rother: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern .....	61
2.2 Karl-Heinz Held: Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland .....	71
<b>3. Pädagogische Grundlagen</b>	
3.1 Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen .....	85
3.2 Henning Scheich: Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung .....	101
3.3 Stefan Appel: Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden? .....	107

#### 4. Beiträge zur Praxis

- 4.1 Ulrike Arens-Azevedo: Verpflegung in Ganztagsschulen  
Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an  
Räumlichkeiten und Ausstattung ..... 112
- 4.2 Volker Nitzschke: Ganztagsschule und Studium künftiger  
Lehrerinnen und Lehrer ..... 124
- 4.3 Stefan Appel: Das pädagogische Konzept der Ganztagsschule  
Hegelsberg in Kassel ..... 131

#### 5. Ganztagsschule und Schulöffnung

- 5.1 Ulrich Deinet: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule  
und Jugendhilfe ..... 141
- 5.2 Heinz Günter Holtappels: Ganztagsschule und Schulöffnung als  
Rahmen pädagogischer Schulreform ..... 164

#### 6. Ganztagsschule und Ausland

- 6.1 Stefan Sell: Educare: der positive Zusammenhang zwischen  
vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde  
und Erfahrungen aus den USA ..... 188
- 6.2 Cristina Allemann-Ghionda: Ganztagsschule – Ein Blick über  
den Tellerrand ..... 206
- 6.3 Thomas Coelen: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –  
Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe ..... 217

#### 7. Stellungnahmen

- 7.1 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände  
Für mehr Ganztagschulen ..... 227
- 7.2 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe ..... 232
- 7.3 Deutscher Philologenverband  
Die Ganztagsschule und schulische Betreuungsangebote für den  
Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe ..... 237
- 7.4 Bundeselternrat  
Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit  
in Deutschland ..... 249

7.5	Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule .....	251
7.6	Deutsche Bischofskonferenz Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig .....	255
7.7	Deutscher Städtetag Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen .....	257
8.	<b>Nachrichten</b>	
8.1	Rolf Richter Bildungsoffensive durch Ganztagsschulen: Ganztagsschulkongress 2002 in Kaiserslautern .....	263
8.2	Ulrich Rother Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung .....	265
9.	<b>Anhang</b>	
9.1	Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V. Programmatik .....	268
9.2	GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) .....	274
9.3	GGT-Beitrittsformular .....	276
	Autorinnen und Autoren .....	277

Cristina Allemann-Ghionda

## Ganztagsschule – ein Blick über den Tellerrand

### 1. Einleitung

In internationalen Handbüchern und Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft, die in englischer Sprache verfasst sind, sucht man vergebens das Stichwort „Ganztagsschule“. Der Grund ist einfach: In den meisten Bildungssystemen der Welt ist die Ganztagsschule die Regel. Daher besteht kein Grund, das Merkmal der Ganztätigkeit ausdrücklich zu erwähnen, und es gibt folgerichtig keine Forschung dazu. Dafür ist es relativ einfach, Informationen über Ganztagsangebote im Vorschulbereich zu erhalten. Eine Internet-Recherche unter dem Stichwort „Full day“ hat 25 neuere Dokumente zum Thema ganztägige Vorschulerziehung ergeben, jedoch kein Dokument zu „*Full day school*“. Die verschiedenen Ausgestaltungen der Ganztagsschule und die zugrunde liegenden Philosophien und Argumente lassen sich aus den allgemeinen Beschreibungen der Bildungssysteme herausfiltern.

In diesem Vortrag werde ich in einem ersten Schritt ein allgemeines Panorama der Verbreitung des Ganztagsmodells im Primar- und Sekundarbereich zeichnen. Sodann werde ich in einem zweiten Schritt exemplarisch auf das französische Bildungssystem eingehen, das für eine vornehmlich politische Genese des Ganztagsmodells repräsentativ ist. Schließlich werde ich in einem dritten Schritt die pädagogischen Argumente darlegen, die im internationalen Vergleich zugunsten der Ganztagsschule angeführt wurden und werden; dabei stütze ich mich vor allem auf Studien über das italienische, das schweizerische, das schwedische und das kanadische Bildungssystem.

### 2. In der europäischen Union ist Ganztagsschule die Regel

Die Volksschule für die Massen ist in den meisten Ländern im Verlauf des neunzehnten Jahrhunderts entstanden und flächendeckend institutionalisiert worden. Einige Länder und Regionen kennen bereits seit dem 17. Jahrhundert Formen der institutionalisierten Bildung und Erziehung, etwa die Vereinigten Staaten und manche europäische Regionen (Boli & Ramírez 1992). Preußen war in Europa der Vorreiter, der in mancher Hinsicht viele Bildungssysteme der Welt prägte, nicht

jedoch unter dem Aspekt der Ganztätigkeit. Ab Mitte des neunzehnten Jahrhunderts setzte sich auf deutschem Gebiet zunehmend der Halbtagsunterricht durch mit der Begründung, durch zu viel Unterricht würden Knaben wehruntauglich.

In England wurde die allgemeine Schulpflicht im Jahre 1870 mit der Verabschiedung des *Forster Act* eingeführt. Damit sollte eine ausreichende Zahl von Primarschulen im ganzen Land eingerichtet werden, um allen Kindern von 5 bis 13 Jahren eine erste Grundbildung zu vermitteln. Die Schulpflicht diente unter anderem dem Kampf gegen die Kindererwerbstätigkeit auf dem Lande und in Fabriken. Ab 1920 war in England der ganztägige Unterricht Pflicht. Das ursprünglich dreigliedrige Bildungssystem wurde 1965 in die *comprehensive school* (Gesamtschule) überführt. Heute sind neunzig Prozent aller Sekundarschulen im Vereinigten Königreich integrierte Gesamtschulen. Für alle Schulen gilt, dass der Unterricht ganztags erteilt wird. Mittagessen und Schulmilch sind in der Schule erhältlich, bedürftige Kinder erhalten sie unentgeltlich. In den Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist der ganztägige Schulbesuch die Regel, wobei der Begriff „ganztags“ relativiert werden muss. In der Regel bedeutet er, dass die Schule bis 15 oder 16 Uhr dauert. In Frankreich ist der Mittwoch (mitunter alternativ der Donnerstag) schulfrei. Die Betreuung am Nachmittag hat unterschiedliche Funktionen vom Unterricht über musische und sportliche Aktivitäten bis zur eigentlichen Betreuung, und die Verantwortung liegt in unterschiedlicher Weise eher beim Staat oder eher bei den Eltern. In Italien sowie in Portugal existieren die Halbtags- und die Ganztagsschule nebeneinander. Außer in Irland organisieren die Schulen das Mittagessen. In Griechenland und Österreich ist keine Ganztagsschule vorgesehen (Eurydice 1995; Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002).

Die Entstehungsgeschichte der Schulpflicht in England ist wegweisend für viele andere Bildungssysteme namentlich in der gesamten angelsächsischen Welt sowie in den ehemaligen asiatischen und afrikanischen Kolonien. In den Vereinigten Staaten wurde die Schule von Anfang an als ganztägige Organisation konzipiert.

Die ganztägige Organisation sowie die frühe Einschulung (mit fünf Jahren, in Nordirland mit vier Jahren) entspringt der Einstellung, wonach Kinder möglichst früh in einer Gruppe und in einem institutionellen Rahmen sozialisiert werden sollen. Während der industriellen Revolution war das Motiv der Vermeidung von Kinderarbeit leitend, danach spielten pädagogische Konzepte und psychologische Erkenntnisse eine grössere Rolle. Diese Palette von Motiven wirkt sich auf die Organisation der vorschulischen Erziehung aus. Eine neuere Studie der OECD zeigt die Organisation der vorschulischen Erziehung in ausgewählten Ländern. Danach wird in den angelsächsischen sowie in den skandinavischen Ländern, in den Niederlanden, in der Tschechischen Republik, aber andererseits auch Italien, Spanien und Portugal der vorschulischen Erziehung eine wichtige Bedeutung beigemessen (OCDE 2001).

Die frühe Einschulung wird in manchen Bildungssystemen in einem gleitenden



Modell mit der vorschulischen Erziehung verknüpft, wie ich das bei einem Schulbesuch in Bath (England) im Jahre 2002 beobachten konnte. In anderen Ländern existiert eine „Basisschule“ für die Altersgruppe von vier bis acht Jahren, oder es wird versucht, eine solche einzuführen.

### 3. Frankreich: Die Ganzttagsschule als historisch gewachsenes, politisches überparteiliches Konzept

#### *Das Vermächtnis der Französischen Revolution*

Ganzttagsschulen in Frankreich haben die längste Tradition in Europa. Die Dritte Republik führte 1882 durch ihren Bildungsminister Jules Ferry die obligatorische Grundschule als Ganzttagsschule ein. Es gibt in der französischen Sprache kein Wort für „Ganzttagsschule“, da dies das alleinige Modell ist. Es ist kaum möglich, Franzosen zu erklären, dass und warum in anderen Bildungssystemen (zum Beispiel im deutschen und im schweizerischen) die Schule nur am Vormittag stattfindet. Die Ganzttagsschule ist Bestandteil und zugleich Voraussetzung von Alltagswerten und soziokulturellen Mustern, die in der Gesellschaft als „natürlich“ empfunden und kaum hinterfragt werden. Dennoch gibt es in Frankreich eine Diskussion, wobei es nicht darum geht, die Ganzttagsschule als solche in Frage zu stellen, sondern um die Verteilung der Unterrichtsinhalte und um die Anordnung der Schulstunden und der Schultage – den Schulrhythmus, den *rythme scolaire*.

Ganzttagsschule ist in Frankreich vor allem ein politisches und weniger ein pädagogisches Konzept. Es entwickelte sich aus den Abgrenzungen der Dritten Republik gegenüber dem Einfluss der katholischen Kirche auf Familie und Erziehung. Im Jahre 1881 etablierte sich das französische republikanische Erziehungssystem, das auch die berufliche Ausbildung einschließt, als eine öffentliche Aufgabe. Leitend waren die Ideen der Gleichheit und der Freiheit, der staatlichen Kontrolle, der Kostenfreiheit und des Laizismus, was nicht Feindlichkeit, sondern Neutralität gegenüber Religionen und Konfessionen bedeutet. Die Trennung von Kirche und Staat vollzog sich gesetzlich im Jahre 1904. Quasi als Entschädigung überließ die staatliche Schule der Kirche einen freien Tag (zuerst der Donnerstag, seit 1972 der Mittwoch) für den Katechismus. Die kirchlich geführten privaten Schulen (*écoles libres*) wurden verdrängt und unter staatliche Aufsicht gestellt. Als Gegenleistung werden diese vom Staat finanziert. Die *querelle* zwischen den Anhängern einer einheitlichen Schule und den Befürwortern staatlicher subventionierter Privatschulen ist ein Dauerbrenner in der französischen Gesellschaft und zeigt, dass die Trennung von Kirche und Staat im Schulwesen für viele ein Problem ist (Grosse 2000).

Vor diesem Hintergrund übernahm der Staat gewissermaßen pädagogische Funktionen. Dies war Teil und Fortsetzung des bildungspolitischen Programms

der Französischen Revolution, wie es Condorcet in seinem *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens* formuliert hat (Condorcet 1993). Der Staat brauchte die Schule, um den Zusammenhalt der Gesellschaft zu fördern. Die Schule trug (und trägt) durch Sprache, Rituale und Symbole zu einer Einheit der Werte bei. Noch heute nennt der Lehrplan der Grundschule die französische Flagge und die Marseillaise als zentrale Symbole und Inhalte der *éducation civique*. Nach dem Zweiten Weltkrieg sollte der Staat in seiner Rolle als Pädagoge der Nation die Aufgabe der Regulierung und Modernisierung der Wirtschaft durch eine Strategie der industriellen Erziehung wahrnehmen (Rosanvallon 2000). Das Schulwesen hat daher in den meisten Familien und in der Gesellschaft eine emotional sehr präsente symbolische Aufgabe.

Französische Kinder und Jugendliche besuchen heute Ganztagsschulen in der Vorschule (*école maternelle*), in der fünfjährigen Grundschule (*école primaire*), in der seit 1975 einheitlichen Sekundarschule (*collège unique*) – die bis zum 16. Lebensjahr besucht wird – und auf dem Gymnasium (*lycée*) bis zum Abitur, das von fast 80 Prozent eines Jahrgangs erworben wird. Dennoch haben französische Schüler nicht mehr Schulstunden als deutsche Schüler, weil die Sommerferien länger sind. Die Franzosen haben im europäischen Vergleich die längsten Schultage und die längsten Jahresschulferien (OECD 2002).

Die Schule beginnt mit der freiwilligen Vorschule (*école maternelle*), die ab dem abgeschlossenen dritten Lebensjahr bis zur gesetzlichen Schulpflicht (ab sechs Jahren) besucht werden kann. Falls frei Plätze vorhanden sind, ist der Besuch auch nach abgeschlossenem zweiten Lebensjahr möglich. Die *école maternelle* ist eine ganztägige Bildungseinrichtung mit schulvorbereitendem Charakter. Sie ist gebührenfrei. Eltern haben einen Rechtsanspruch auf Einschulung ihrer Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr.

Der Besuch einer *école maternelle* ist zur sozialen Norm geworden. Gegenwärtig besuchen hundert Prozent der Dreijährigen und gut ein Drittel der Zweijährigen die *école maternelle*. Im Jahr 1960 waren es zehn Prozent (OECD 2002). Die soziale Herkunft spielt bei diesen Beteiligungsquoten nur eine geringe Rolle. Die Beteiligung der Kinder, deren Eltern intellektuelle Berufe ausüben oder in der Industrie hoch qualifizierte Positionen einnehmen, ist etwas höher als die der Kinder von Arbeitern, allerdings signifikant höher als die von Bauernkindern. Der hohe Stellenwert der vorschulischen Erziehung in einer Institution ist eng verbunden mit der guten Ausbildung der Erzieherinnen. Seit 1923 dürfen nur ausgebildete Volksschullehrerinnen (*institutrices*) in der *école maternelle* unterrichten. Seit 1992 werden Lehrpersonen für die Vorschulstufe und für die Grundschule in den gleichen universitären Institutionen, den IUFM (*Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres*) ausgebildet. Ein Teil der Ausbildung ist gemeinsam, ein Teil gestaltet sich nach differenzierten Schwerpunkten. Die beiden Kategorien von Lehrpersonen unterstehen dem Bildungsministerium – anders als in vielen anderen

Ländern, wo das Personal der Kindergärten dem Arbeitsministerium oder einer analogen Behörde unterstellt ist. Auch darin zeigt sich die Zugehörigkeit der vorschulischen Erziehung zum französischen Bildungssystem, und das seit den Anfängen. Im Gesetz von 1887, das die *écoles maternelles* einführte, hieß es: „Die Vorschulen sind Einrichtungen des Grundschulwesens, in denen Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam versorgt werden, damit ihre körperliche, moralische und intellektuelle Entwicklung gefördert wird“ (Norvez 1990, 396). Der pädagogische Auftrag hat sich immer wieder dem sozialen Wandel und den Erkenntnissen der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik angepasst. Gegenwärtig steht – vor Hygiene und Disziplinierung – der Bildungsaspekt im Vordergrund: der Erwerb kultureller Techniken (insbesondere Sprachentwicklung), die Kommunikation sowie die Förderung der individuellen Kreativität. Kinder werden auf das Lernen in der „großen Schule“ vorbereitet, indem sie an Lernmethoden und -haltungen herangeführt werden. Die Gesellschaft erwartet heute von der *maternelle* die Herstellung der Chancengleichheit, indem familiäre Defizite kompensiert werden sollen. Diese Ausführungen zur vorschulischen Erziehung sind erhellend in Bezug auf die Erwartungen, welche die Gesellschaft an die Grundschule stellt. Um den pädagogischen und sozialen Auftrag der Chancengleichheit erfüllen zu können, brauchen in Frankreich sowohl die vorschulische als auch die schulische Erziehung und Bildung Strukturen und Zeitgefäße, die sich im Modell der Ganztagschule (mit Ausnahme des Mittwochs) konkretisieren.

### *Erwerbstätige Mütter – die Norm*

Neben den pädagogischen Erwägungen spielt die Rolle der Frau in der französischen Gesellschaft und im Berufsleben eine wichtige Rolle, und zwar besonders seit den fünfziger Jahren. Mit der Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen hat auch der Besuch der *écoles maternelles* zugenommen. Französische berufstätige Frauen mit Kindern weichen nicht auf Teilzeitarbeit aus, um Beruf und Kindererziehung zu vereinbaren, sondern sie beanspruchen das öffentliche Angebot der *école maternelle* und dann der Grundschule und der folgenden Stufen. Das traditionelle Modell ist das der Vollzeitarbeit. Erst in jüngster Zeit hat Teilzeitarbeit auch in Frankreich Fuß gefasst, doch sie ist ein Mittel zur Deregulierung des Arbeitsmarktes und wird gemäß einer Studie des französischen Arbeitsministeriums nur von rund einem Drittel der in Teilzeit arbeitenden Frauen freiwillig gewählt (zit. in Norvaz 1990, 304, Fußnote).

### *Vorschulerziehung und Chancengleichheit*

Der ganztägige, flächendeckende Besuch der vorschulischen Einrichtungen hat günstige Auswirkungen auf den Schuleintritt und auf die späteren Schulleistungen,

wie empirische Untersuchungen zeigen. Kinder, die eine Vorschule besuchen, bleiben in der Grundschule weniger häufig sitzen. Allerdings wird das Ziel der Chancengleichheit nur teilweise erreicht. In der Grundschule bleiben Arbeiterkinder fünfmal so häufig sitzen wie die Kinder von Kaderleuten, wobei der Vergleichspunkt der dreijährige Besuch der Vorschule ist. Eine Untersuchung des französischen Bildungsministeriums im Jahre 2001 hat gezeigt, dass bei Einschulung mit zwei Jahren Arbeiter- und Migrantenkinder noch mehr profitieren. Vieles spricht dafür, dass ein ganztägiger Schulbesuch im frühesten Alter den Bildungserfolg fördert.

### *Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht*

In der Schule beginnt der Unterricht um 8 Uhr (in der *maternelle* um 9 Uhr). Das Mittagessen wird zwischen 12 und 14 Uhr in der schuleigenen Kantine eingenommen. Auf religiös bedingte Diätvorschriften (kein Schweinefleisch u.Ä.) wird Rücksicht genommen, wenn auch manchmal mit wenig Begeisterung seitens der Lehrpersonen, wie ich in einer eigenen Untersuchung feststellen konnte (Alleman-Ghionda 2002, 163). Das Essen ist sehr preiswert und die Kosten sind nach dem elterlichen Einkommen differenziert. Für Familien mit sechs oder mehr Kindern ist das Essen kostenlos. Die Kantinen unterliegen strengen hygienischen Kontrollen.

Die Schule endet meist um 16:30 Uhr. In den Vor- und Grundschulen können Kinder anschließend in der Schule betreut werden. Der Staat ist für eine lückenlose Betreuung der Schüler im Schulgebäude und auch außerhalb verantwortlich. Nur Gymnasiasten dürfen während der Mittagspause das Schulgebäude verlassen, aber nur mit schriftlicher Genehmigung der Eltern. Unterricht darf nicht ausfallen – das Wort „Unterrichtsausfall“ gibt es im Französischen nicht. Für die Sicherheit der Schüler der Vor- und Grundschule außerhalb des Gebäudes sind die Schulleitung und die Kommunen verantwortlich. Schüler werden beim Verlassen der Schule beaufsichtigt – häufig durch Verkehrspolizisten. Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder abzuholen. Der Staat gibt für den Schülertransport – falls ein weiterer Weg zurückzulegen ist – die Rahmenbedingungen vor, die Kommunen sind für die Details verantwortlich. Sie errichten Haltestellen und müssen dafür sorgen, dass in den Bussen für alle Schüler Plätze vorhanden sind. Vor- und Grundschüler müssen von einer erwachsenen Person begleitet werden.

### *Die Kontroversen um den schulfreien Nachmittag*

Der freie Mittwoch (allenfalls der Donnerstag) und der belegte Samstag sind Gegenstand heftiger Diskussionen. Die bisherige Einteilung wird zunehmend in Frage gestellt, denn viele Eltern würden es vorziehen, den Samstag und den Sonntag

ganz für die Familie freizuhalten und dafür am Mittwoch Unterricht zu haben. Nach einer neueren Umfrage sind dies 80 Prozent der Haushalte. Der freie Mittwoch verlangt von den arbeitenden Müttern organisatorische Lösungen, die bei einer 35-Stunden-Woche zwar nicht unmöglich, aber doch aufwendig sind.

### *Fazit*

Das ganze Schulsystem – vom zweiten bis zum achtzehnten oder neunzehnten Lebensjahr – übernimmt, da es im Ganztagsbetrieb organisiert ist, in aller Selbstverständlichkeit Sozialisationsaufgaben. Es ist keine Frage, dass die Schule bilden und erziehen muss, und dass der Staat dafür verantwortlich ist. Das bedeutet keinesfalls, dass die Schule keine sozialen Probleme kennt. Die Marginalisierung von Migrantenkindern, Suchtprobleme, Absentismus der älteren Schüler und andere Missstände sind auch in der französischen Schule nicht unbekannt. Doch für das Ziel der Integration sowie der Kompensation von sozialer Ungleichheit wird eher als anderswo einiges investiert, und es wird auch einiges erreicht.

Die Berufstätigkeit der Mütter, die morgens ihre Kinder in einer staatlichen Einrichtung „abgeben“, wird in Frankreich nicht geächtet, sondern es ist eine allgemeine, gesellschaftlich akzeptierte Wirklichkeit und Normalität. Das schlechte Gewissen, das andernorts erwerbstätige Mütter plagt, dürfte unter solchen Umständen wenig verbreitet sein. Nicht zuletzt dank dem Vorhandensein guter Ganztagschulen und der gesellschaftlichen Akzeptanz von Vorschuleinrichtungen sowie Ganztagsschulen hat Frankreich eine Geburtenrate von 1,75 pro Frau (im Vergleich: Norwegen 1,85; UK 1,65; Niederlande 1,72; Schweiz 1,5; Schweden 1,54; Deutschland 1,4; Italien 1,23).

Frankreich ist ein Beispiel dafür, dass der politische Entwurf einer republikanischen Ordnung die Bildungspolitik und den Familienalltag bestimmt, ohne dass die Familien oder das Individuum sich dadurch beeinträchtigt sehen. Allerdings sehen Kritiker eine ungünstige Erosion des staatlichen Einflusses und eine Verschiebung zugunsten der „liberalen“ Schule, wobei die Logik des Marktes die Errungenschaften des ursprünglichen Projekts in Frage zu stellen droht (Careil 1998).

## 4. Pädagogische Argumente sind transnational

Am Beispiel des französischen Schulsystems kann man sehen, dass in der französischen Gesellschaft die politischen Argumente für eine Ganztagsschule den Ausschlag geben und eine über hundertjährige Geschichte haben. Im englischen Schulsystem wurde die Ganztagsschule vorwiegend aus sozialen Gründen eingeführt: zunächst Schule als Alternative zur Kindererwerbstätigkeit, dann Schule als Alternative zur Verwahrlosung.

Die politischen und die sozialen Argumente vermischen, ja – verbünden sich im

zwanzigsten Jahrhundert immer mehr mit psychologischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Themen. Das zwanzigste Jahrhundert ist das Jahrhundert des Kindes und der Reformpädagogik, zugleich auch das Jahrhundert der Schule als soziales System. Alle reformpädagogischen Modelle postulieren eine Schule, die nicht nur Unterrichtsinhalte „vermittelt“, sondern gleichzeitig eine erziehende und eine soziale Funktion wahrnimmt. Von Dewey bis Petersen, von Freinet bis Claparède und der Genfer *éducation nouvelle*, von den italienischen Modellen der Montessori und der *scuola attiva* bis zur russischen und der frühsowjetischen Pädagogik nach 1917 – man denke insbesondere an Makarenko – alle Entwürfe der Reformpädagogik (bei aller Heterogenität der Menschenbilder) gehen von einem Schulalltag aus, in dem die intellektuelle Förderung, die künstlerische Bildung, Sport und Spiel, soziales Lernen und manuelle Arbeit in einer bestimmten Anordnung sich abwechseln und ergänzen und gleichberechtigt zur Erziehung und Bildung beitragen. Dazu braucht es Platz und Zeit. Kein reformpädagogisches Modell kommt ohne Ganztagsschule aus. Die Reformpädagogen konnten sich in Deutschland nicht durchsetzen. Ihre Schulen wurden von den Nationalsozialisten geschlossen. In anderen Ländern konnten sich die reformerischen Ideen abhängig von den gesellschaftlichen Umständen und vom jeweiligen politischen Projekt unterschiedlich etablieren (Scheuerl 1997).

Jenseits der internationalen Reformpädagogik, genauer: nach dem Zweiten Weltkrieg, haben sich viele Schulreformen im Westen an den Grundideen der Reformpädagogik orientiert. Dabei war es notwendig, die vielen Strömungen der Reformpädagogik genau zu prüfen und zu sortieren – zum Beispiel nach dem Kriterium der zugrunde liegenden Ideologie. Manche reformpädagogische Modelle waren nicht frei von problematischen Aspekten und entgingen nicht der Gefahr der autoritären Manipulation der Schüler. Die Debatte über die Einführung der Ganztagsschule greift viele Themen und Motive der Reformpädagogik auf, und diese Motive finden sich bis heute in der Diskussion. Es ist aufschlussreich zu beobachten, wie in Bildungssystemen, die das Ganztagsmodell nur teilweise kennen, und in denen dieses Thema kontrovers diskutiert wird, die pädagogische Diskussion verläuft. In dieser Hinsicht sind das italienische und das schweizerische Schulsystem von Interesse. In Italien existiert die Ganztagsschule neben der Halbtagschule. In der Schweiz wird die Ganztagsschule zögerlich eingeführt, wobei die italienische und die französische Schweiz weniger zögerlich sind.

Im italienischen Schulsystem waren die 60er und 70er Jahre eine Periode der radikalen Reformen. Die zweigliedrige Sekundarschule des faschistischen Regimes wurde zur Gesamtschule, die Sonderklassen (ebenfalls unter der faschistischen Bildungsreform eingerichtet) wurden abgeschafft. Unter dem Faschismus war die Halbtagschule üblich, und sie entsprach dem von Staats wegen propagierten Imperativ der Vollzeit-Hausfrau und vielfache Mutter. Nach dem Ende des Regimes begann man über Ganztagsschule zu diskutieren, doch die Diskussion

erreichte zwischen den 60er und den 80er Jahren ihren Höhepunkt. Auch hier liegt der Ursprung der Ganztagsschule in reformpädagogischen Modellen.

Aus einem Dokument des Vereins Tagesschulen Schweiz (Verein Tagesschulen Schweiz 2000) können wir erkennen, dass in einem Land, welches die Ganztagschule nur punktuell kennt, die ganze Palette der Argumente herangeführt wird, die seit mehreren Jahrzehnten zur Diskussion steht, und zwar in dieser Reihenfolge:

- familiäre Aspekte,
- soziopolitische Aspekte,
- wirtschaftliche Aspekte,
- pädagogische und schulische Aspekte.

Unter der Rubrik „familiäre Aspekte“ wird erwähnt, dass in der Schweiz 55 Prozent der Mütter erwerbstätig sind; die Scheidungsrate liegt bei 41 Prozent; 8 Prozent der Kinder werden in einer „Ein-Eltern-Familie“ groß (übernommen von: Verein Tagesschulen Schweiz 2000). Da diese Daten nicht den neuesten Stand widerspiegeln, dürften die Anteile inzwischen etwas höher liegen. Des Weiteren sei die Qualität (nicht die Quantität) der mit den Kindern verbrachten Zeit ausschlaggebend. Die elterlichen Aufgaben könnten besser wahrgenommen werden, wenn beide Eltern Familie und Erwerbstätigkeit kombinierten und sich zufrieden fühlten. Unter der Rubrik „soziopolitische Aspekte“ finden wir die Items: Förderung der Gleichheit zwischen Frau und Mann (in der Schweiz wurde den Frauen erst 1972 das Stimmrecht zugestanden), Chancengleichheit, Freiräume für ehrenamtliche Tätigkeiten der Mütter, Prävention, Geburtsrate, soziale Isolation (die Ganztagschule wirke der sozialen Isolation der Kinder entgegen), Entlastung der „*working poor*“. Die pädagogischen und schulischen Aspekte unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die in anderen Ländern – einschließlich Deutschland – vorkommen.

## 5. Schluss

Der internationale Vergleich zeigt: Die Ganztagsschule ist ein weltweit verbreitetes Modell. Neben dem französischen und dem englischen Modell und ihren Weiterentwicklungen in der neuen Welt sowie in den ehemaligen Kolonien der übrigen Kontinente sind die skandinavischen Lösungen vor allem nach „PISA“ in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten – so sehr, dass ich hier nicht darauf eingehen werde (Schmerr 2002; Schnack 2002). Die ehemals sozialistischen Ländern bilden einen weiteren soziopolitischen und pädagogischen Schwerpunkt.

Zum Abschluss: Die Qualität der Ganztagsschule hängt nicht allein von einer sinnvollen zeitlichen Einteilung oder von einer besonders strengen staatlichen oder privaten Aufsicht ab. Weitere Elemente tragen zu förderlichen Rahmenbedingungen bei, wie am Beispiel der kanadischen Schule ersichtlich wird (Langhans 2003). Zu den qualitätssichernden Merkmalen gehören:

- eine ausreichende Ausstattung nicht zuletzt im Bereich des Materiellen;
- ein ausgeklügeltes System der qualifizierten Vertretung, damit kein Unterricht ausfällt;
- eine qualifizierte Betreuung der Schüler während der Zeiten, die nicht dem Unterricht gelten; dazu gehört auch ein ernährungsphysiologisch korrekt gestaltetes Mittagessen in ruhiger und freundlicher Umgebung;
- eine qualifizierte Betreuung auffälliger Schüler dank der integrierten Mitarbeit von Psychologen, Logopäden und Sozialarbeitern im Kollegium sowie der Zusammenarbeit mit Eltern;
- explizite und kollektiv getragene disziplinarische Regelungen;
- eine wissenschaftlich basierte Kultur der formativen Beurteilung von Leistungen (Rhy 2002), bei welcher die Eltern regelmäßig einbezogen werden.

Der Vergleich zeigt: Die Ganztagsschule hat sich in sehr unterschiedlichen kulturellen Regionen etabliert, in der romanischen, in der angelsächsischen, in der slawischen und in der asiatischen wie in der afrikanischen Welt. Das englische und das französische Modell prägen weite Teile des Planeten, weil diese Bildungssysteme in allen Gebieten, die den beiden Kolonialmächten unterstellt waren, installiert wurden. Es sind weniger kulturelle Traditionen, die in einer Gesellschaft eine Ganztagsschule wünschbar und akzeptiert oder – im Gegenteil – unerwünscht machen, sondern vielmehr das politische Programm (wie am französischen Beispiel besonders deutlich wird) und die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen. Die pädagogischen Argumente – die alle in der internationalen Bewegung der Reformpädagogik ihren Ursprung haben – sind eher transnational als national oder lokal.

*Dieser Text ist die gekürzte Fassung eines Vortrags, gehalten im Rahmen der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik, 31. März 2003.*

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C.: Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. 2. durchgesehene Auflage. Bern (etc.) 2002
- Boli, J./Ramírez, F. O.: Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In: Kelly, G. P. (Hrsg.): Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives. Albany 1992, S. 25-38



- Careil, Y.: De l'école publique à l'école libérale: Sociologie d'un changement. Rennes 1998
- Condorcet, J. M. d.: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). In: Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, S. 84-86
- Döbert, H./Hörner, W./Kopp., B. von/Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren 2002
- Eurydice (Hrsg.): Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU. Brüssel 1995
- Grosse, E. U.: Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen. In: Grosse, E. U./Lüger, H.-H. (Hrsg.): Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland. 5 Auflage. Darmstadt 2000
- Langhans, A.: Ganztagschule kann so schön sein, ... wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Erfahrungen einer deutschen Grundschullehrerin in Kanada. Schule heute, 43 (2), 2003, S. 8-9.
- Norvez, A.: De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. Paris 1990
- OCDE: Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris 2001
- OECD: Bildung auf einen Blick: Indikatoren. Paris 2002
- Rhyn, H. (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Bern 2002.
- Rosanvallon, P.: Der Staat in Frankreich. Von 1789 bis heute. Münster 2000
- Scheuerl, H.: Reformpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik (36. Beiheft), 1997, S. 185-235
- Schmerr, M.: Was macht Schweden anders? Eine Reise in die Schulen des Nordens. Die Deutsche Schule, 94 (3), 2002, S. 282-289
- Schnack, J.: Warum hat Schweden die Nase vorn? Pädagogik, 54 (1), 2002, S. 57-58
- Verein Tagesschulen Schweiz, V. T.: Warum Tagesschulen? Zürich 2000